Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270868
Centre d'intérêt: 751

Roy, Jean A.

L'expérimentation du projet "Comme on dit--" : rapport-synthèse / Jean A. Roy. -- [Québec] : Direction du matériel didactique, 1981 [i.e.] 1982.
ii, 70 p. ; 28 cm. -- (Rapport / Direction du matériel didactique du Québec)

Titre de la couv. Code: AE-810802. Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

Cote Dewey: 372.6/R888e Cote LC: LB/1577/.F

Descripteur(s): *Français (Langue) *Programme d'enseignement *Matériel didactique *Développement du langage *Langue parlée *Expression orale *Communication verbale *Evaluation de programmes *Evaluation de l'apprentissage *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Comme on dit (Projet)

Identificateur(s) de sujet: *Développement socio-cognitif

Le projet "Comme on dit" avait pour objectif d'accroître la compétence socio-linguistique des élèves du primaire. Le volume constitue une synthèse des travaux consacrés à son expérimentation. Il poursuit deux objectifs distincts: rendre compte de l'ensemble de la démarche expérimentale et s'attarder en particulier au mandat de l'équipe d'expérimentation, au design expériemental, à l'échantillonage, à la pré-expérimentation et au déroulement de l'expérimentation proprement dite; présenter les conclusions de la démarche expérimentale à l'endroit de "Comme on dit" et les recommandations qui en découlent.

Trois principaux aspects du projet "Comme on dit" font l'objet d'interventions d'évaluation: 1. les objectifs spécifiques de performance cognitive (apprentissage de l'alphabet phonétique international, exercice structural); 2. les objectifs à long terme (développement socio-cognitif, modification des attitudes à l'endroit de l'expression orale); 3. la faisabilité du projet (qualité du matériel didactique, déroulement du projet, intérêt des élèves). La pré-expérimentation a eu lieu en 1976-1977 et l'expérimentation en 1977-1978.

L'évaluation du projet donne lieu à des résultats paradoxaux: "Comme on dit" intéresse les enfants, accroît leur niveau de participation et propose un matériel apprécié par les enseignantes; toutefois, il ne parvient pas à atteindre les objectifs fondamentaux qu'il poursuit. En effet, ni la compétence ni la "tolérance" linguistique des élèves ne sont affectées par le projet et ce en dépit de la qualité et de l'intérêt indéniables du matériel didactique élaboré.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8270866
Auteur de l'analyse: ar

EDUQ 8270868

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

DIRECTION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE

Rapport

Diffusion Publique

L'EXPÉRIMENTATION DU PROJET "COMME ON DIT..." RAPPORT-SYNTHÈSE

Jean A. Roy

CODE: AE-810802 **DATE:** 26 août 1981

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE PREMIER

L'expérimentation de "Comme on dit..." 3

1. Le mandat expérimental 4

2. L'échantillonnage 6

3. Le design expérimental 14

4. La pré-expérimentation: l'élaboration des instruments de mesure et leur validation ou leur mise à l'essai selon le cas 18

a) La performance cognitive 19

b) Les questionnaires 21

c) Les attitudes des enfants 22

d) La compétence linguistique. 23

e) L'observation en classe 25

f) L'entrevue auprès des enseignantes 25

5. L'expérimentation: son déroulement chronologique. 26

CHAPITRE DEUXIEME

Les conclusions 31

1. Avertissement 32

2. Objectifs spécifiques de performance cognitive . . 32

3. Objectifs à long terme 34

4. La faisabilite de "Comme on dit!". 35

5. Le point sur les conclusions 39

CHAPITRE TROISIEME

Recommandations 47

1. Considérations préliminaires 48

2. Recommandations 50

ANNEXE A

Nom, formation et responsabilités des membres de l'équipe d'expérimentation; représentation graphique de leur insertion dans la chronologie de l'expérimentation 57

ANNEXE B

Liste des enseignantes constituant l'échantillon de la pré-expérimentation et des deux conseillers pédagogiques ayant collaboré à sa constitution 64

ANNEXE C

Liste des enseignantes constituant la portion expérimentale de l'échantillon de l'expérimentation et des six conseillers pédagogique qui ont collaboré à sa constitution . . . 66

ANNEXE D

Liste des enseignantes constituant la portion de contrôle de l'échantillon de l'expérimentation 69

INTRODUCTION

Ce document constitue le rapport synthèse des travaux consacrés à l'expérimentation du projet "Comme on dit..."; il poursuit deux objectifs distincts: rendre d'abord compte de l'ensemble de la démarche expérimentale et s'attarder en particulier au mandat de l'équipe d'expérimentation, au design expérimental, à l'échantillonnage, à la pré-expérimentation et au déroulement de l'expérimentation proprement dite; rendre ensuite compte des conclusions de la démarche expérimentale à l'endroit de "Comme on dit.." et des recommandations qui en découlent.

CHAPITRE PREMIER

L'expérimentation de "Comme on dit..."

1. LE MANDAT EXPERIMENTAL[1]

C'est au cours de mars 1974 que le Service général des moyens d'enseignement du ministère de l'Education confia le dossier de l'expérimentation du projet "Comme on dit..." à son secteur Expérimentation. Ce mandat avait pour principal objet de rendre compte des effets de "Comme on dit..." sur des enfants de niveau primaire dans un contexte scolaire normal.

La tâche de réaliser ce mandat fut confiée à un professionnel du secteur Expérimentation qui constitua ultérieurement une équipe de professionnels et de consultants afin d'y parvenir[2]. Les premiers travaux de cette équipe furent consacrés à la formulation plus détaillée du contenu de ce mandat. A cet effet, il fut d'abord procédé à un examen de toute la production de l'équipe des concepteurs du projet "Comme on dit..." afin d'identifier les objectifs qui y étaient implicitement ou explicitement poursuivis. On a par ailleurs procédé à la compilation des diverses expertises linguistiques et psycho-pédagogiques qui avaient été sollicitées par l'équipe de production afin d'y relever les zones probables de l'intervention expérimentale. On a en-

---

1 Le lecteur désireux d'aborder de façon plus détaillée l'historique du projet "Comme on dit...", les objectifs qu'il poursuit et le matériel didactique qu'il comporte est invité à lire le document intitulé: Introduction générale au projet "Comme on dit..." (août 1979) par Jean A. Roy, à la Direction du matériel didactique du M.E.Q. (code: EV-790802).

2 On trouvera en annexe A la liste des membres de l'équipe de 1974 à 1979, la nature de leur formation, le dossier qui leur fut confié et une représentation graphique de leur insertion dans la chronologie de l'expérimentation.

fin participé activement aux travaux d'un comité conjoint réunissant le S.G.M.E. et la D.G.E.E.S. afin d'y identifier les préoccupations que pouvait entretenir la D.G.E.E.S. à l'endroit d'un projet dont elle était le commanditaire.

Ces travaux préliminaires ont permis la clarification du mandat expérimental en y identifiant trois groupes d'objectifs de "Comme on dit..." qui devaient faire l'objet d'au moins une intervention d'évaluation de la part de l'équipe d'expérimentation.

Le premier champ d'intervention expérimental recouvrait tous les objectifs spécifiques de performance cognitive qui furent poursuivis au cours du déroulement du projet en classe; l'analyse de "Comme on dit..." a d'ailleurs révélé que ces objectifs prenaient une importance toute particulière au cours des deux premiers modules respectivement consacrés à l'apprentissage d'une version modifiée de l'alphabet phonétique international (A.P.I.) et à l'exercice structural.

Le deuxième champ d'intervention expérimental recouvre tous les objectifs à plus long terme de "Comme on dit..."; ceux-ci prennent une importance toute particulière au cours des activités des trois derniers modules respectivement consacrés à l'examen de certains parlers régionaux et à la participation à des jeux de communication. Au rang de ces objectifs à long terme, on a particulièrement retenu le désir des concepteurs du projet de provoquer chez les enfants un accroissement de la compétence linguistique au niveau de l'expression orale et l'apparition d'attitudes plus posi-

tives à l'endroit de la langue orale et des formes familières qu'elle peut emprunter dans certaines régions, dans certains milieux ou dans certaines circonstances.

Le troisième champ d'intervention expérimental recouvre toutes les préoccupations et toutes les inquiétudes reliées à la faisabilité du projet "Comme on dit..."; l'analyse des interventions du commanditaire et des experts évoqués plus haut avait en effet mis en relief la nécessité de répondre à un certain nombre de questions dont les plus pressantes furent sans doute celles reliées à la quantité et à la qualité du matériel didactique mis à la disposition des enseignantes et des enfants, à la capacité des enfants de participer à la majorité des activités proposées par le projet et à la capacité des enseignantes d'en assumer le contrôle dans le concert de tous les autres objectifs qu'elles poursuivent en classe.

2. L'ECHANTILLONNAGE

Au cours des travaux du comité conjoint S.G.M.E. - D.G.E.E.S., le représentant principal de la D.G.E.E.S., M. Roger Deliste affirmait dès février 1975 qu'il n'y avait pas lieu d'envisager une exploitation de "Comme on dit..." sur une base générale et obligatoire dans les écoles et ce, quelles que fussent les conclusions de l'expérimentation; il était en effet déjà résolu que l'exploitation ultérieure de "Comme on dit..." ne saurait revêtir qu'un caractère

électif et que l'enseignante resterait toujours la seule à prendre la décision finale de l'utilisation d'une partie ou de la totalité du projet dans sa classe.

Cette décision, ainsi énoncée par le représentant de la D.G.E.E.S., eût des répercussions considérables sur la nature et la sélection des enseignantes qui participèrent à l'expérimentation de "Comme on dit...".

Une première constatation s'imposait: il était impossible de procéder à une sélection aléatoire des classes à partir d'une liste échantillonnale conventionnelle, dans la mesure où la sélection d'un tel échantillon ne garantissait pas l'adhésion volontaire ultérieure des enseignantes que le sort aurait ainsi désignées. Il fallait par ailleurs se rendre à l'évidence: il était indispensable de constituer un groupe d'enseignantes qui acceptent en pleine connaissance de cause de participer au projet, si l'on voulait continuer de prétendre pouvoir ensuite généraliser les conclusions observées à l'ensemble de la population des enseignantes qui accepteraient ultérieurement d'exploiter "Comme on dit..." en classe, sur une base volontaire.

On constate donc que cet échantillon, quoique constitué de classes dont chaque élève s'est vu administrer un nombre variable d'instruments de mesure selon la situation de sa classe dans le design, est un échantillon d'abord constitué d'enseignantes volontaires.

Une deuxième caractéristique de cet échantillon fut dictée par des impératifs externes: sa constitution géographique. Il fut d'abord rapidement évident que les ressources financières et humaines de l'équipe d'expérimentation interdisaient toute velléité d'expérimentation sur l'ensemble du territoire québécois ou même dans plus d'une région; il fallait donc se rabattre sur la région métropolitaine puisqu'elle était à la portée des membres de l'équipe. Il devint ensuite évident que l'on devrait déplorer l'absence, dans les rangs de l'échantillon, de classes de la C.E.C.M.; quelques contacts préliminaires révélèrent des réticences, des priorités divergentes et des assignations expérimentales antérieures qu'il était impossible de modifier.

L'équipe d'expérimentation s'appuya donc sur la collaboration énergique et convaincue de deux conseillers pédagogiques de la région métropolitaine afin de remplir les cadres d'un premier groupe pré-expérimental[1]. Constitué de onze classes de la commission scolaire de Taillon et de la commission scolaire de Ste-Thérèse, ce premier groupe d'enseignantes et d'enfants permit, au cours de l'année scolaire 1976-77, la mise à l'essai ou la validation, selon le cas, de l'ensemble des instruments d'évaluation qui devaient ultérieurement être utilisés au cours de l'expérimentation proprement dite.

---

[1] Il convient de remercier ici les deux conseillers pédagogiques et les onze enseignantes concernées, pour l'étroite collaboration qu'ils accordèrent aux membres de l'équipe d'expérimentation; on trouvera la liste de ces deux conseillers et de ces onze enseignantes dans l'annexe B.

Au cours de l'année suivante, la même étroite collaboration d'une poignée de conseillers pédagogiques de la région métropolitaine permit la constitution d'un effectif expérimental et de contrôle totalisant un groupe initial de 63 classes [1]. On trouvera dans les pages qui suivent trois tableaux qui mettent en relief la constitution respective des échantillons de la pré-expérimentation et de l'expérimentation.

Au plan de l'échantillon de la pré-expérimentation, l'examen du tableau I (à la page 10) révèle le résultat d'un double effort: représenter d'abord le maximum de niveaux scolaires afin de cerner adéquatement la réaction des enfants aux versions expérimentales des divers instruments d'évaluation en cours d'élaboration et assurer par ailleurs une représentation un peu plus considérable des niveaux scolaires (3e et 4e année) auxquels les concepteurs de "Comme on dit..." auraient principalement destiné leur projet.

---

1 Il convient de remercier les six conseillers pédagogiques et les soixante-trois (63) enseignantes pour la collaboration soutenue qu'ils accordèrent aux membres de l'équipe d'expérimentation. On trouvera dans l'annexe C la liste de ces six conseillers pédagogiques et des quarante-quatre (44) enseignantes qui constituaient la portion expérimentale de l'échantillon. On trouvera par ailleurs dans l'annexe C la liste des dix-neuf (19) enseignantes qui constituaient la portion de contrôle de l'échantillon.

TABLEAU 1

Répartition de l'échantillon pré-expérimental selon la commission scolaire d'origine et le niveau scolaire
(1976 - 1977)

COMMISSION SCOLAIRE	NIVEAU						TOTAL
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
Ste-Thérèse			2	2		1	5
Taillon	1*	1	1	1	1	1	6
Total	1	1	3	3	1	2	11

* a abandonné vers janvier 1977

TABLEAU 2

Répartition de la portion expérimentale de l'échantillon de l'expérimentation selon la commission scolaire d'origine et le niveau scolaire (1977 - 1978)

COMMISSION SCOLAIRE	NIVEAU						SPECIALES	TOTAL
	1°	2°	3°	4°	5°	6°		
Deux-Montagnes			2	3	3		2	10
Huntingdon		1			2	1*		4
Ste-Thérèse			2	2	1	1		6
Taillon			3	1	3**	3		10
Val-Monts			10					10
Vaudreuil				2	2			4
Total	--	1	17	8	11	5	2	44

* a abandonné dès la fin d'octobre 1977

** dont une a démissionné de sa commission scolaire en novembre 1977

TABLEAU 3

Répartition de la portion contrôle de l'échantillon de l'expérimentation selon la commission scolaire d'origine et le niveau scolaire (1977 - 1978)

COMMISSION SCOLAIRE	NIVEAU						SPECIALES	TOTAL
	1°	2°	3°	4°	5°	6°		
Deux-Montagnes			1	1	1			3
Huntingdon		1			1	1		3
Ste-Thérèse			1	1	1	1		4
Taillon			1	1	1	1		4
Val-Monts			3					3
Vaudreuil				1	1			2
Total	--	1	6	4	5	3	--	19

L'examen des tableaux 2 et 3 consacrés aux effectifs de l'expérimentation révèle pour sa part la décision de l'équipe d'expérimentation d'abandonner les deux premiers niveaux scolaires (la présence d'une classe de 2e année résulte de l'insistance de l'enseignante à participer au projet en même temps qu'une compagne de 5e année) dans la mesure où dès la pré-expérimentation et de l'avis même des enseignantes de 1ère et de 2e année qui y avaient participé, on ne peut raisonnablement compter que les enfants de cet âge complètent plus du quart des activités proposées dans le déroulement normal de "Comme on dit...".

On constate aussi dans le tableau 2 la présence de deux classes spéciales; il s'agit d'une classe de troubles affectifs graves regroupant des enfants de 3e, 4e et 5e année et d'une classe de récupération regroupant des enfants de 4e, 5e et 6e année. La présence de ces groupes au sein de l'effectif expérimental fut essentiellement dictée par l'insistance des enseignantes à participer au projet. Les deux classes ne firent pas l'objet d'un traitement particulier au moment du déroulement de l'expérimentation; les données que l'on a pu y recueillir furent par ailleurs compilées de façon distincte dans la mesure où la présence de plusieurs niveaux y rendait la catégorisation selon l'âge assez difficile.

On constate par ailleurs dans les tableaux 2 et 3 que chaque commission scolaire qui contribue à la portion expérimentale de l'échantillon pour un niveau donné contribue aussi à la portion contrôle pour ce même niveau. Cette règle ne connaît qu'une exception: les classes spéciales de

la commission scolaire des Deux-Montagnes; les raisons évoquées plus haut ont dicté à l'équipe d'expérimentation la décision de ne pas tenter d'apparier ces deux classes de la portion expérimentale à une éventuelle classe spéciale qui aurait participé à la portion contrôle de l'échantillon.

On constate enfin à l'examen du tableau 2 que la commission scolaire de Val-Monts acontribué à l'échantillon avec des classes du seul niveau de la 3ième année. Cette situation n'est pas l'effet du hasard: cette commission scolaire fut la dernière à être recrutée et c'est au vu de la faiblesse de l'effectif échantillonnal au niveau de la 3ième année qu'elle fut invitée à ne fournir que des classes de ce niveau. Cette décision gonfle bien sûr la représentation de ce niveau mais elle est apparue justifiée: il convient en effet de se rappeler que les concepteurs du projet destinaient à l'origine les activités de "Comme on dit..." aux enfants de ce niveau et que tout le matériel didactique fut formulé et mis à l'essai en fonction de leurs capacités et de leurs intérêts.

3. LE DESIGN EXPERIMENTAL

L'examen des trois domaines d'intervention évoqués plus haut a révélé deux faits qui devaient avoir de profondes répercussions sur le choix du design expérimental.

Il fut d'abord rapidement constaté que les domaines de la faisabilité et de la performance cognitive ne sau-

raient donner lieu à des comparaisons entre groupes expérimentaux et groupes contrôles; l'évaluation de la faisabilité de "Comme on dit..." ne pouvait en effet passer que par le recours à l'observation la plus appropriée possible de son déroulement en classe et par la mesure de l'opinion des principaux acteurs de ce déroulement tandis que l'évaluation de la performance cognitive des élèves ne pouvait porter que sur des notions et des apprentissages si spécifiques à "Comme on dit..." que, dans les deux cas, toute comparaison avec un groupe contrôle aurait été sans fondement ni objet.

A l'opposé, l'expérimentation du domaine de la compétence linguistique et des attitudes ne pouvait donner lieu à des conclusions dignes d'intérêt que si elle permettait de comparer, à ce chapitre, les effets du déroulement des activités proposées par "Comme on dit..." à ceux du déroulement des activités normales d'un enseignement plus conventionnel du français oral.

Si cette constatation créait la nécessité de recourir à un design expérimental, les répercussions de certains choix au plan de la sélection échantillonnale dictaient des limites à ce recours. La décision de ne compter parmi l'effectif échantillonnal que des participantes "volontaires" avait en particulier pour effet de limiter le caractère aléatoire de la constitution de quelque groupe que ce soit (expérimental ou contrôle) et partant, d'éliminer la possibilité de confier au hasard le soin d'assurer l'équivalence initiale des groupes expérimentaux et témoins.

Puisqu'au premier examen, il avait été d'emblée convenu qu'il y avait lieu de formuler un design expérimental pour régir le déroulement de l'intervention expérimentale, il fut résolu de choisir un design qui permette à la fois d'encadrer le déroulement expérimental et d'assumer les limites qui découlaient de choix sur lesquels il n'y avait pas lieu de revenir au risque de mettre en danger la validité des conclusions que l'équipe d'expérimentation avait la responsabilité et le mandat de formuler.

Il fut donc résolu de recourir à un design quasi-expérimental dit "Design avec groupe contrôle non-équivalent" (Non équivalent Control Group Design; Campbell & Stanley: 1963) qui offre des garanties minimales de rigueur en opposant un groupe expérimental et un groupe contrôle à qui sont également administrés prétest et post-test tout en tolérant que les deux groupes ne présentent pas une équivalence échantillonnale au moment du pré-test[1].

---

[1] Le choix de ce design impose évidemment le recours à des techniques d'analyse statistique appropriées afin de se prémunir des effets de cette absence d'équivalence; il en est largement question au moment de l'analyse des résultats, dans le cadre des rapports intitulés: Evaluation du développement socio-cognitif de l'élève dans le cadre du projet "Comme on dit..." (2ième volume) par Andrée Fortin (code: EV-791101) et "Comme on dit..." et les attitudes à l'endroit de la langue orale: mesure de la réaction normative des enfants à l'écoute d'une anecdote en "français québécois populaire" par Pierre Binette et Jean A. Roy (code: EV-791202).

On trouvera une représentation schématique de ce design expérimental dans la figure 1. On y constate que le groupe expérimental de même que le groupe témoin font l'objet d'un prétest (0) et d'un post-test (0) constitués par l'administration répétée du même instrument d'évaluation; on y constate par ailleurs que c'est l'application d'un traitement expérimental (x) qui distingue le groupe expérimental du groupe contrôle.

On verra dans la cinquième section de ce premier chapitre la traduction concrète de ce design expérimental dans le déroulement chronologique des opérations relatives à l'expérimentation du projet "Comme on dit...".

	Pré-test	Traitement expérimental	Post-test
Groupe expérimental	0	X	0
Groupe contrôle	0		0

Figure 1. Représentation schématique du design expérimental dit "groupe contrôle non-équivalent".

4. LA PRE-EXPERIMENTATION: L'ELABORATION DES INSTRUMENTS DE MESURE ET LEUR VALIDATION OU LEUR MISE A L'ESSAI,SELON LE CAS

L'étape de la pré-expérimentation devait remplir deux fonctions: exploiter pour la première fois "Comme on dit..." dans sa forme intégrale et valider les instruments de mesure mis au point pour les fins de l'expérimentation.

Au chapitre de l'exploitation de "Comme on dit..." dans sa forme intégrale, il convient de donner deux précisions essentielles. Il faut d'abord souligner le fait que si la forme actuelle de "Comme on dit..." épouse très largement celle que voulaient lui donner ses concepteurs, leur départ précipité en 1975 a forcé le secteur Production du S.G.M.E. à donner une forme finale à des documents qui n'avaient peut-être aux yeux de leurs auteurs qu'un caractère expérimental. Il faut par ailleurs signaler que si le projet "Comme on dit..." présente une cohésion interne élevée, il n'en reste pas moins que les modules qui le constituent furent élaborés séparément par les soins d'une ou deux personnes. Les auteurs procédaient donc chacun de leur côté aux mises à l'essai des modules et du matériel didactique afférent si bien qu'au meilleur de la connaissance de l'auteur du présent rapport,la pré-expérimentation qui s'est déroulée au cours de l'année scolaire 1976-77 constituait la première exploitation globale de "Comme on dit..." en classe.

La deuxième fonction de la pré-expérimentation fut de permettre la mise à l'essai ou la validation, selon le cas,

des instruments de mesure élaborés par l'équipe d'expérimentation. Ces instruments se regroupent en six groupes distincts; on verra sommairement la description des travaux qui furent consacrés à chacun d'eux au cours de la pré-expérimentation.

a) La performance cognitive

On retrouve dans un premier groupe les instruments de performance cognitive. La première génération de ces instruments fut élaborée au cours de l'année 1976; elle comportait huit questionnaires enregistrés sur bande magnétique et huit formulaires de réponse correspondants. Ces instruments étaient destinés à mesurer la performance cognitive des enfants au terme de la première puis de la troisième partie du premier module consacré à l'apprentissage de l'A.P.I., ainsi qu'au terme du deuxième module consacré à l'exercice structural et du troisième module consacré aux parlers régionaux; chacun des quatre instruments avait été formulé en deux versions distinctes respectivement destinées aux enfants de 1ère et de 2e année ainsi qu'aux enfants de 3e année et plus.

Au terme de la pré-expérimentation, il fut décidé d'abandonner la version des enfants plus jeunes dans la mesure où ils seraient écartés de l'expérimentation parce que leur participation aux activités de "Comme on dit..." s'avérait trop limitée pour qu'elle fut de quelqu'intérêt.

Il fut aussi décidé d'abandonner tout projet de mesurer la performance cognitive des enfants en rapport avec le 3ième module consacré aux parlers régionaux. Ce genre de test n'aurait conduit qu'à mesurer la capacité des enfants à mémoriser certains particularismes régionaux au plan du lexique, de la phonétique ou plus rarement de la syntaxe; or, rien n'est moins éloigné de l'objectif que les concepteurs de "Comme on dit..." poursuivaient en élaborant ce module. Le module consacré aux parlers régionaux devait essentiellement constituer le lieu principal de la découverte de la diversité des phénomènes linguistiques et partant, de la relativité avec laquelle l'auditeur doit aborder leur existence; ces objectifs n'ont rien à voir avec la mémorisation de particularités plus ou moins cocasses ou avec la capacité de les assigner à telle ou telle région.

La phase de pré-expérimentation à enfin permis de modifier les versions expérimentales des trois instruments retenues (module 1, première partie; module 1, deuxième et troisième partie; module 2). Si le détail de ces modifications est déjà consigné dans un rapport qui est spécialement consacré aux tests de performance cognitive[1], il convient de souligner qu'elles ont pour l'essentiel consisté en la reformulation de questions ambiguës, l'abandon de questions inu-

---

[1] Voir à ce sujet le rapport intitulé: Evaluation des effets immédiats d'ordre cognitif chez les enfants soumis au déroulement des deux premiers modules du projet "Comme on dit..." par Pierre Binette avec la collaboration de Jean A. Roy (code: EV-790805).

tiles ou non-discriminantes, l'allongement des temps de réponse et la clarification graphique des formulaires de réponse.

b) Les questionnaires

On retrouve dans un deuxième groupe, la série de six questionnaires destinées aux enseignantes et qui leur furent remis au cours de l'expérimentation proprement dite; pour mémoire, chacun des cinq modules se vit consacrer un questionnaire à l'exception du premier module qui s'en vit consacrer deux.

Au moment de la pré-expérimentation, l'équipe élabora trois questionnaires en version expérimentale; il fut estimé qu'un tel nombre de versions expérimentales était suffisant pour vérifier les quelques hypothèses de l'équipe concernant la forme et le contenu de ces questionnaires. Si le détail des conclusions de ce travail préliminaire est déjà consigné dans un rapport qui est spécialement consacré aux questionnaires[1], il y a lieu quand même d'en rapporter les grandes lignes.

Ces conclusions ont porté sur la nécessité de regrouper très nettement les questions portant sur le matériel didactique, celles portant sur le contenu et celles portant sur le déroulement en classe; elles ont porté aussi sur la

---

[1] Voir à ce sujet le rapport intitulé: Les enseignantes et "Comme on dit...": compilation analytique de questionnaires par Jean A. Roy (code: EV-790801).

nécessité de maintenir un nombre au moins égal de questionnaires à celui des modules afin d'éviter les effets de la confusion ou de l'oubli qu'aurait pu entraîner la distribution d'un grand questionnaire global consacré à l'ensemble des modules; elles ont porté enfin sur la nécessité de donner aux formulaires de réponse une forme graphique qui en simplifie au maximum l'utilisation par les enseignantes. Toutes ces conclusions furent évidemment prises en considération au moment de la formulation des versions finales des questionnaires.

c) Les attitudes des enfants

On retrouve dans un troisième groupe, le test d'attitudes des enfants. Quoiqu'il fut administré pour la première fois auprès de groupes d'enfants impliqués dans le déroulement de "Comme on dit..." au cours de l'année de pré-expérimentation (1976-77), l'élaboration du test d'attitudes avait été amorcée au cours de l'année précédente. L'équipe d'expérimentation avait en effet confirmé certaines hypothèses concernant la nature des attitudes des enfants à l'endroit de la langue orale en administrant certains questionnaires auprès de quelques classes d'enfants de 2ième, de 3ième et de 4ième année[1].

---

[1] Voir à ce sujet le rapport intitulé: "Comme on dit..." et les attitudes à l'endroit de la langue orale: mesure de la réaction normative des enfants à l'écoute d'une anecdote en "français québécois populaire" par Pierre Binette et Jean A. Roy (code: EV-791202).

L'année de la pré-expérimentation servit essentiellement à valider la version finale du test d'attitudes auprès d'une dizaine de classes tout en rodant le protocole d'administration.

d) La compétence linguistique

On retrouve dans un quatrième groupe, les instruments destinés à mesurer la compétence linguistique des enfants qui devaient participer au déroulement de "Comme on dit...". Comme dans le cas du test d'attitudes, l'élaboration des épreuves de compétence linguistique avait été amorcée au cours de l'année précédente; ce travail s'est poursuivi durant l'année de la pré-expérimentation jusqu'aux premiers mois de 1977; les versions préliminaires de cinq instruments distincts d'évaluation y furent administrées aux enfants constituant l'échantillon pré-expérimental. Voici la liste de ces instruments: épreuve de production concrète, épreuve d'évaluation concrète, épreuve de production abstraite, épreuve d'évaluation abstraite et épreuve d'expression orale collective.

La phase de la pré-expérimentation servit essentiellement à donner une forme définitive à trois de ces épreuves, celles de production concrète, de production abstraite et d'évaluation abstraite, et à abandonner le projet de compléter celle d'évaluation concrète[1].

---

[1] Voir à ce sujet le rapport intitulé: Evaluation du développement socio-cognitif de l'élève dans le cadre du projet "Comme on dit..." (tome 1) par Andrée Fortin (code: EV-791201).

Quant à l'épreuve d'expression orale collective, comme elle ne dépassa jamais le stade d'ébauche, elle ne justifiait pas qu'on y consacre un rapport particulier. Qu'il suffise de signaler qu'il s'agissait d'une entrevue de quinze minutes avec six enfants choisis au hasard dans une classe et consacrée à un sujet imposé mais susceptible d'intéresser les participants; cette entrevue devait être menée au début puis à la fin de l'année scolaire auprès des mêmes enfants et donner lieu chaque fois à une codification de la nature, de la forme et de la durée de chacune des interventions des participants.

L'hypothèse optimiste à l'endroit de "Comme on dit..." laissait entrevoir que les interventions des enfants qui auraient participé au déroulement du projet en classe auraient démontré un accroissement plus considérable des habiletés à la discussion en groupe que l'accroissement normal dû à la maturation qui aurait présumément été constaté auprès du groupe contrôle.

Cet effort ambitieux s'est soldé par un échec qui est principalement attribuable à la difficulté de mettre au point qui s'appuie sur une identification, une stratégie globale d'observation adéquate des "habiletés à la discussion en groupe", sur une traduction de ces habiletés en caractéristiques observables et sur un système fidèle de codification qui n'implique pas pour autant un nombre trop considérable de juges. L'équipe est restée convaincue de l'intérêt qu'il y avait d'aborder ainsi les effets de "Comme on dit..." sur ses participants mais croit que cette avenue aurait occasionné des travaux dont la durée et la complexité ne coincidaient plus avec les ressources à sa disposition, au moment où elle décida de les absorder de façon plus sérieuse.

e) L'observation en classe

On retrouve dans un cinquième groupe la grille d'observation qui devait servir à constater l'intérêt des enfants pour le déroulement des diverses activités proposées par "Comme on dit...". Le rapport consacré à cet aspect de l'expérimentation[1] rend compte des travaux d'élaboration et de validation qui se déroulèrent au cours de l'année de la pré-expérimentation. On peut les résumer ici en signalant que la grille d'observation qui fut élaborée au cours des premiers mois de l'année scolaire 1976-77 fut utilisée auprès de la dizaine de classes qui se consacraient à la pré-expérimentation; cette première utilisation donna lieu à la refonte de certaines catégories de comportement à observer, à la clarification de certaines autres et à la formulation définitive des consignes qui en régirent ultérieurement l'utilisation dans les classes.

f) L'entrevue auprès des enseignantes

L'année de la pré-expérimentation se termina par deux rencontres successives avec les enseignantes qui y avaient participé dans chacune des deux commissions scolaires impliquées. Au cours de cette rencontre l'équipe d'expérimentation explora les réactions et les opinions des ensei-

---

[1] Voir à ce sujet le rapport intitulé: La nature et le niveau de l'intérêt manifeste des enfants à l'égard du projet "Comme on dit...": rapport d'observation en classe par Jean A. Roy avec la collaboration de Luc Reid (code: EV-781001).

gnantes à l'endroit de "Comme on dit..."; à partir d'un canevas d'entrevue préalablement préparé à cet effet. Cette première série de rencontres permit la formulation d'un canevas définitif qui fut utilisé auprès des enseignantes au terme de l'année de l'expérimentation proprement dite[1].

5. L'EXPERIMENTATION: SON DEROULEMENT CHRONOLOGIQUE

L'expérimentation de "Comme on dit..." se produisit au cours de l'année scolaire 1977-78. Son déroulement chronologique débuta durant les derniers jours du mois d'août 1977 pour se conclure avec les derniers jours de juin de l'année suivante. L'examen de la figure 2 permettra au lecteur de situer chacune des étapes qui marquèrent cette expérimentation et justifiera la formulation des quelques explications qui suivent.

Au chapitre de la formation préalable des enseignantes, il s'agit essentiellement d'une session collective d'information tenue auprès des enseignantes de la portion expérimentale de l'échantillon. Cette session était consacrée à la remise du matériel didactique de "Comme on dit...", à la présentation des objectifs du projet et de chacun des modules qui le constituent, au visionnement de cinq bandes vidéo d'une durée d'une demi-heure chacune illustrant le déroulement de chacun des cinq modules tel qu'enregistré dans quelques classes avec la collaboration de trois enseignantes et

---

1 Les informations résultant de l'analyse de ces entrevues ont été prises en compte dans les conclusions de l'expérimentation mais n'ont pas donné lieu à un rapport formel.

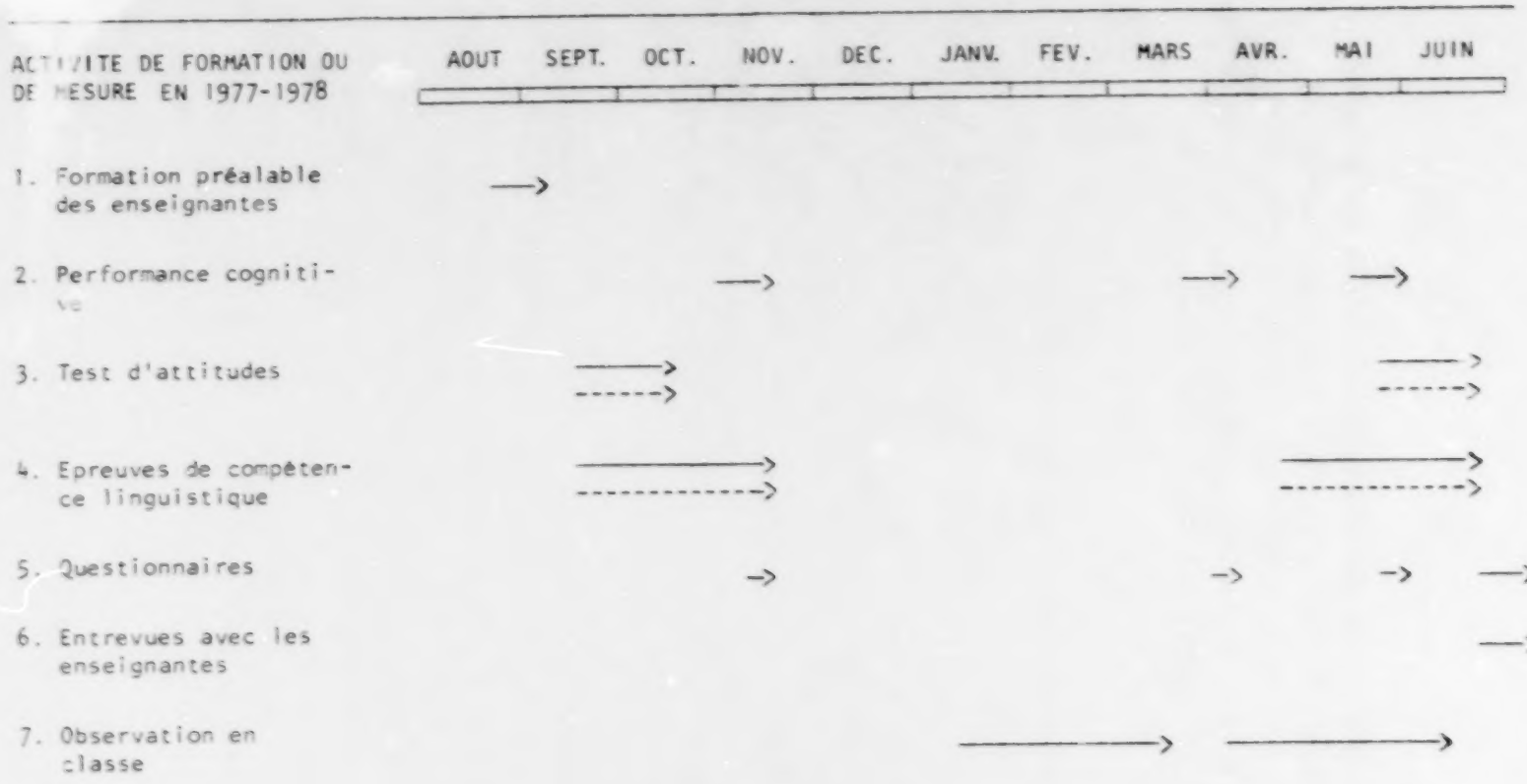


Figure 2. Représentation chronologique du déroulement de l'expérimentation de "Comme on dit..." selon l'intervention de formation ou de mesure et selon la portion de l'échantillon concernée.

de leurs élèves et enfin à des échanges entre l'animateur et les participants.

L'organisation de cette session a toujours été dévolue à l'équipe d'expérimentation qui constituait le seul bassin de personnes disponibles où l'on pouvait trouver des individus complètement familiers avec "Comme on dit..." et ses objectifs. Les circonstances ont voulu que le responsable de l'équipe d'expérimentation assume ce rôle d'informateur des enseignantes, et ce, au moment de la pré-expérimentation et à celui de l'expérimentation. Cette situation un peu irrégulière de l'expérimentateur qui se voulait impartial et qui se voyait chargé de présenter avec un minimum de ferveur le projet "Comme on dit..." aux enseignantes n'aura pas constitué le seul moment étonnant de l'expérimentation de "Comme on dit..."; le lecteur est de toute façon le meilleur juge de la mesure d'impartialité et de rigueur qu'une équipe de chercheurs a sû ou non conserver devant un projet que leur mandat expérimental leur impose de connaître dans tous ses détails.

Au chapitre de la performance cognitive, le délégué de l'équipe d'expérimentation a rencontré un sous échantillon de la portion expérimentale de l'échantillon à trois reprises afin d'évaluer les acquis des élèves au terme de la première partie du premier module, puis de la deuxième et de la troisième partie du premier module et enfin au terme du deuxième module.

Au chapitre du test d'attitudes, le délégué de l'équipe d'expérimentation a rencontré l'ensemble des classes expérimentales et de contrôle au début puis à la fin de l'année scolaire afin de leur administrer la même épreuve.

Au chapitre de la compétence linguistique, les délégués de l'équipe d'expérimentation ont administré la série des épreuves à l'ensemble des classes expérimentales et de contrôle durant deux séries de plusieurs semaines respectivement réparties au début et à la fin de l'année scolaire.

Au chapitre des questionnaires, l'administration des trois premiers questionnaires consacrés respectivement à la première partie du premier module, à la deuxième et à la troisième partie du premier module et enfin au deuxième module fut menée par courrier et connutun taux de réponse exceptionnel. Quant à l'administration des trois derniers questionnaires respectivement consacrés aux modules 3, 4 et 5, elle se déroula au cours des entrevues de fin d'année avec les enseignantes; les questionnaires furent distribués et remplis avant le début de chaque entrevue.

Au chapitre des entrevues, le délégué de l'équipe d'expérimentation a rencontré la majorité des enseignantes qui ont participé au déroulement de "Comme on dit..." au cours de six rencontres qui se sont tenues dans chacune des six commissions scolaires concernées au cours des derniers jours de juin 1978.

Au chapitre enfin de l'observation en classe, les deux délégués de l'équipe d'expérimentation procédèrent à 105 sessions d'observation auprès de dix-huit (18) des quarante-deux (42) classes qui constituaient alors la portion expérimentale de l'échantillon d'expérimentation. Ces séances d'observation se déroulèrent toutes à compter du mois de janvier 1978 et se terminèrent quelques semaines avant la fin de l'année scolaire.

CHAPITRE DEUXIEME

Les conclusions

1. AVERTISSEMENT

Ce deuxième chapitre reprend les conclusions des six rapports satellites en les structurant en trois grandes catégories correspondant aux trois groupes des objectifs de "Comme on dit..." dont l'équipe d'expérimentation avait décidé de rendre compte. Le lecteur désireux d'approfondir ces conclusions ou d'examiner les cheminements dont elles sont le résultat est incité à consulter les rapports satellites évoqués plus haut; il trouvera par ailleurs la référence détaillée de ces rapports lorsqu'il sera fait mention de chacun de ceux-ci pour la première fois dans le texte de ce chapitre.

2. OBJECTIFS SPECIFIQUES DE PERFORMANCE COGNITIVE

La première catégorie d'objectifs de l'expérimentation de "Comme on dit..." recouvre les objectifs spécifiques de performance cognitive; cette catégorie a donné lieu à l'administration de trois tests de performance consacrés aux deux premiers modules. Le premier de ces modules est consacré, on s'en rappellera, à la discrimination auditive, à l'apprentissage d'une version simplifiée de l'alphabet phonétique international (API) et à son utilisation dans la transcription phonétique; le deuxième module est pour sa part consacré à l'exercice structural et à son exploitation dans des jugements métalinguistiques qu'on incite l'élève à poser sur les divers énoncés qu'il produit et modifie par cette technique.

L'intervention expérimentale consacrée au contrôle de la performance cognitive fut limitée aux deux premiers modules car l'examen de l'ensemble de "Comme on dit..." a révélé l'importance

de la dimension instrumentale de ces modules; les élèves doivent en effet y acquérir un code (l'A.P.I.) et un instrument d'analyse (l'exercice structural); cette dimension instrumentale est très secondaire dans les trois dernières modules ce qui y laisse donc peu de prise à un contrôle de performance cognitive.

L'analyse des résultats[1] révèle d'abord que toutes les notions reliées à l'apprentissage de la discrimination auditive ont été assimilées par la plupart des élèves de tous les niveaux scolaires observés.

Les résultats confirment ensuite que la plupart des élèves des niveaux observés apprennent et retiennent sans grande difficulté les 35 signes de l'A.P.I. et les utilisent adéquatement dans la transcription phonétique d'énoncés oraux; les quelques difficultés constatées au chapitre des signes consacrés aux variantes phonétiques du franco-québécois et de leur utilisation dans la transcription d'énoncés impliquant qu'on y recoure, sont probablement attribuables au nombre insuffisant d'exercices consacrés à ces variantes.

Les résultats confirment enfin la maîtrise que la majorité des élèves des niveaux observés ont acquise dans l'exercice structural et en particulier dans les jugements d'ordre métalinguistique qu'ils sont incités à porter; pour mémoire, ces jugements portent sur l'acceptabilité logique, l'acceptabilité linguistique, la distance dialectale, la distinction entre les formes de l'oral et de l'écrit et la synonymie.

---

1 Le lecteur désireux d'approfondir ce chapitre de l'expérimentation lira avec profit le rapport intitulé: Evaluation des effets immédiats d'ordre cognitif chez les enfants soumis au déroulement des deux premier modules du projet "Comme on dit..." (août 1979) par Pierre Binette avec la collaboration de Jean A. Roy, à la Direction du matériel didactique du M.E.Q.

3. OBJECTIFS A LONG TERME

La deuxième catégorie d'objectifs de l'expérimentation de "Comme on dit..." recouvre les objectifs à long terme reliés au développement socio-cognitif des enfants et à la modification de leurs attitudes à l'endroit de l'expression orale. Cette catégorie a donné lieu à deux séries d'interventions expérimentales: la première série fut consacrée à l'administration en début et en fin d'année d'une série d'épreuves de développement socio-cognitif alors que la deuxième série fut consacrée à l'administration en début et en fin d'année d'un instrument de mesure d'attitudes à l'endroit de la langue orale.

Au chapitre de l'intervention dans le domaine socio-cognitif[1] la conclusion essentielle se résume dans le fait que tel qu'évalué, le projet "Comme on dit..." ne contribue nullement à accentuer le développement de l'aptitude à communiquer. Cette conclusion est assortie de réserves essentielles qui en diminuent un peu la portée catégorique et qui en expliquent surtout la rigueur. A cet égard il convient de signaler que ces réserves tiennent autant à l'intervention expérimentale (instrumentation rigoureuse et partant, limitative, schéma expérimental et techniques d'analyse plus compatibles avec la recherche fondamentale qu'avec la recherche appliquée) qu'au projet qui fait l'objet de cette expérimentation (cloisonnement de cette intervention sur l'oral dans l'ensemble des activités se déroulant en classe, exigences de formation préalable des maîtres pas controlées et probablement inégalement satisfaites par les participantes).

---

1 Le lecteur désireux d'approfondir ce chapitre de l'expérimentation lira avec profit les deux tomes du rapport intitulé: Évaluation du développement socio-cognitif de l'élève dans le cadre du projet "Comme on dit..." (novembre 1979) par Andrée Fortin, à la Direction du matériel didactique du M.E.Q.

Au chapitre de l'intervention dans le domaine des attitudes à l'endroit de la langue,[1] la conclusion essentielle se résume dans le fait que tel qu'évalué, le projet "Comme on dit..." n'atténue pas la portée des influences normatives sur l'appréciation que l'enfant porte à une forme populaire du français québécois oral. Cette conclusion est assortie de réserves qui en diminuent un peu la portée catégorique et qui en expliquent surtout la rigueur. A cet égard il faut signaler que ces réserves tiennent un peu aux limites imposées par le schéma expérimental et les techniques d'analyse utilisés mais tiennent surtout à des constatations visant à souligner le caractère modeste de l'intervention d'ouverture et de tolérance que représente le projet "Comme on dit..." dans le cours des nombreuses interventions correctives ou normatives dont l'enfant est probablement l'objet en classe et à l'extérieur de la classe.

4. LA FAISABILITE DE "COMME ON DIT..."

La troisième catégorie d'objectif récouvre les objectifs reliés à la faisabilité du projet en classe. Cette catégorie d'objectifs a donné lieu à trois séries d'interventions expérimentales: la première fut consacrée à une série de six questionnaires destinés aux enseignantes et leur permettant d'exprimer leur point de vue sur les cinq modules pris séparément, la deuxième

---

1 Le lecteur désireux d'approfondir ce chapitre de l'expérimentation lira avec profit le rapport intitulé: "Comme on dit..." et les attitudes à l'endroit de la langue orale: mesure de la réaction normative des enfants à l'écoute d'une anecdote en "français québécois populaire" (décembre 1979) par Pierre Binette et Jean A. Roy, à la Direction du matériel didactique du M.E.Q.

série fut consacrée à l' observation en classe du déroulement du projet "Comme on dit..." durant un total de 105 séances d'observation et la troisième série fut consacrée aux six entrevues de fin de projet qui se déroulèrent dans chacune des commissions scolaires où il se trouvait des enseignantes qui participaient à l'expérimentation du projet.

Si l'on aborde d'abord les conclusions de l'intervention expérimentale consacrée aux questionnaires, il émerge essentiellement du rapport qui lui est consacré [1] trois groupes de constatations visant respectivement le matériel didactique, le déroulement en classe et enfin, l'intérêt et la participation des enfants tels que perçus par les enseignantes. Au plan du matériel didactique il s'est avéré que les enseignantes en estiment le contenu et la facture matérielle d'excellente qualité et d'une grande clarté mais qu'il est trop considérable dans le cas en particulier du premier et du cinquième module. Au plan du déroulement en classe il s'est généralement avéré harmonieux parce que très intégré et cohérent; la principale réserve relative au déroulement en classe concerne l'articulation trop détaillée des deux premiers modules qui entraîne qu'on doive y consacrer beaucoup de temps pour en compléter les séquences. Au plan enfin de la réaction des enfants telle que perçue par les enseignantes, celles-ci estiment généralement que leur niveau d'intérêt est très élevé et que leur degré de participation est considérable. Cette situation souffre d'une seule exception cependant; le troisième module suscite une ferveur moins

---

1 Le lecteur désireux d'approfondir ce chapitre de l'expérimentation du projet "Comme on dit..." lira avec profit le rapport institulé: Les enseignantes et "Comme on dit...": Compilation analytique de questionnaires (août 1979) par Jean A. Roy, à la Direction du matériel didactique du M.E.Q.

marquée des enfants mais la situation peut être attribuée au fait que ce module a toujours été vu dans la précipitation qui caractérise les dernières semaines de l'année scolaire. De toute façon, cette réserve ne saurait faire oublier le degré élevé d'intérêt et de participation qu'occasionne le déroulement du projet "Comme on dit..." dans une classe; cette constatation se confirme d'ailleurs pour l'ensemble des niveaux observés.

Si l'on aborde ensuite les conclusions de l'intervention expérimentale consacrée à l'observation en classe,[1] il en ressort essentiellement que l'objectif initial que devait poursuivre l'observation en classe a été abandonné pour des raisons indépendantes de la volonté du responsable de l'équipe d'expérimentation et de ses principaux collaborateurs et qu'il n'est donc pas possible de comparer l'intérêt des enfants pour les activités du projet "Comme on dit..." avec celui qu'ils portent à d'autres activités se déroulant en classe.

On a donc été forcé de se rabattre sur un objectif subsidiaire et de limiter la partie des conclusions de l'observation à la seule nature de l'intérêt des enfants pour le déroulement de "Comme on dit..." et des divers modules qui le constituent. Toutes les réserves faites, il ressort deux conclusions de l'observation:

---

1 Le lecteur désireux d'approfondir ce chapitre de l'expérimentation du projet "Comme on dit..." lira avec profit le rapport intitulé: La nature et le niveau de l'intérêt manifeste des enfants à l'égard du projet "Comme on dit..." (octobre 1978) par Jean A. Roy avec la collaboration de Luc Reid, à la Direction du matériel didactique du M.E.Q.

d'abord que la "personnalité" de chacun des modules est assez distincte de celle des autres modules pour que les manifestations d'intérêt observées au cours du déroulement de chacun des modules se distinguent nettement d'un module à l'autre, et ensuite que l'intérêt des enfants pour l'ensemble du projet est probablement considérable et soutenu car il ne se trouve à toutes fins utiles pas de manifestations individuelles ou collectives de désintérêt ou d'hostilité pour laisser croire que son déroulement en classe suscite l'opposition des enfants. La question de l'intérêt des enfants pour "Comme on dit..." par rapport aux autres disciplines reste toutefois sans autre réponse que celle que les enseignantes ont communiquée à l'équipe dans le cadre des questionnaires et des entrevues de fin d'année.

Si l'on aborde enfin les conclusions de l'intervention expérimentale consacrée à la réaction globale des enseignantes à l'endroit du projet "Comme on dit..." telle qu'elle fut suscitée et recuillie au cours des entrevues de fin d'année, on peut regrouper l'essentiel de cette réaction autour de trois grands thèmes: le matériel didactique, l'intérêt des enfants et le déroulement global du projet. Au plan du matériel didactique, les enseignantes font

l'unanimité sur le caractère absolument indispensable que celui-ci revêt dans leur pratique quotidienne de l'enseignement de l'oral; si elles sont concientes que leur appréciation tient au fait que ce matériel est une pluie dans le désert de l'oral, elles insistent quand même pour souligner le niveau élevé de cohérence, de diversité et de versatilité qu'il présente et pour apprécier la qualité matérielle de sa facture. Au plan de la réaction des enfants, la quasi totalité des enseignantes affirment catégoriquement l'intérêt considérable et persistant que les activités du projet "Comme on dit..." ont provoqué chez leurs élèves; cet intérêt a pris des formes si nombreuses et parfois si imprévisibles que les enseignantes estiment qu'il ne fait pas de doute que les activités du projet "Comme on dit..." ont été parmi les plus intéressantes auxquelles il a été donné aux enfants de participer au cours de leur année scolaire. Au plan enfin de l'ensemble que constitue "Comme on dit...", la très grande majorité des enseignantes rencontrées affirment que le nombre d'objectifs qu'on leur propose d'atteindre est beaucoup trop considérable et excède largement le nombre d'objectifs qu'elles pouvaient atteindre au cours des périodes quelles peuvent consacrer au français oral au cours d'une année. A cet égard, les enseignantes ont fait des remarques et des suggestions fort utiles et dont il sera fait état dans le chapitre consacré aux recommandations finales de ce rapport.

5. LE POINT SUR LES CONCLUSIONS

L'intervention expérimentale à laquelle le projet "Comme on dit..." a donné lieu trouvait son origine et sa justification dans deux univers distincts de questions qu'on lui adressait: le

premier univers de ces questions prenait "Comme on dit..." pour acquis et regroupait toutes les questions portant sur sa faisabilité en classe. Les plus importantes de ces questions furent reliées premièrement à l'intérêt des enseignantes et des enfants au cours de son déroulement, deuxièmement à la qualité matérielle et pédagogique du matériel didactique, troisièmement à la capacité des enfants à réaliser certains apprentissages peu conventionnels (exercice structural et A.P.I.) et surtout quatrièmement à la capacité de l'enseignante à atteindre la majorité des objectifs pédagogiques sous-jacents à la réalisation d'un très grand nombre d'activités regroupées en cinq modules distincts.

Le deuxième univers de ces questions recouvrait pour sa part les objectifs plus fondamentaux de "Comme on dit...". Ces questions découlaient de l'analyse des fondements et du contexte théorique de "Comme on dit..." tel qu'il fut élaboré par ses concepteurs; cette analyse, conduite d'abord par un groupe d'experts que l'équipe de production avait invités à commenter le sujet [1] puis reprise par l'équipe d'expérimentation, avait mis en relief l'armature théorique du projet dont il convient de reprendre ici les principaux éléments.

---

1 Le lecteur désireux de prendre connaissance des résultats de cette consultation lira avec intérêt le document intitulé: Rapport synthèse de l'évaluation théorique du projet F III par Hélène Larue et Lorraine Nobert, S.G.A.E., M.E.Q. (1974); ce document constitue un synthèse intéressante des divers rapports de consultation évoqués ici.

Les concepteurs de "Comme on dit..." voulaient provoquer l'accroissement de la compétence linguistique des enfants en les amenant d'une part à maîtriser et à utiliser des instruments d'analyse de la langue (A.P.I., exercice structural) et d'autre part à participer à des situations de communication de façon parfois passive (l'écoute des bandes de parlers régionaux du module 3) et de façon plus souvent active (les jeux de communication des modules 4 et 5).[1]

L'objectivation de la langue constitue le fil conducteur qui relie l'ensemble des modules, qu'ils soient consacrés à l'instrumentation ou à la communication orale; cette objectivation favorise la découverte du caractère instrumental (outil)de la langue et permet d'identifier dans des situations concrètes de communication les conditions qu'il a fallu ou qu'il aurait fallu réunir pour que les interlocuteurs "réussissent" leur échange oral. Cette objectivation devait de l'aveu des concepteurs (ils nous l'affirmèrent au cours de conversations fréquentes que nous eûmes avec eux au cours des années 1974 et 1975) entraîner une relativisation de la langue orale et en particulier le développement d'attitudes moins normatives et plus accueillantes à l'endroit des formes dialectales (les auteurs de "Comme on dit..." disaient 'régionales") du français oral et des niveaux de langues que celui-ci revêt dans les diverses situations de communications.

---

1 Il convient de se rappeler par ailleurs que les concepteurs avait prévu l'existence de deux modules additionnels respectivement consacrés à une série télévisée consacrée à l'évolution de la communication au sein d'un groupe de personnages et à une correspondance scolaire sur bande magnétique.

L'accroissement de la compétence linguistique devait émerger de la de la combinaison de l'objectivation et de la communication orale en classe; cet accroissement devait par ailleurs s'accompagner d'un autre accroissement; celui de la "tolérance linguistique". Puisque la participation au déroulement du projet "Comme on dit..." a nécessairement entraîné que les élèves participent à des activités d'objectivation, le deuxième univers de questions évoqué plus haut devrait donc recouvrir les objectifs d'accroissement de la compétence linguistique des participants et d'accroissement de leur "tolérence" à l'endroit des formes dialectales et des niveaux de langue du français oral.

Si l'on fait le point sur les conclusions de l'expérimentation de "Comme on dit...", on peut proposer la synthèse suivante.

Les enfants des quatre derniers niveaux du primaire ont participé avec leur enseignante respective à près de 70% des activités proposées dans quatre des cinq modules de "Comme on dit...". Au chapitre des objectifs reliés à la faisabilité, on peut conclure de cette participation que l'apprentissage et l'utilisation de l'A.P.I. et de l'exercice structural ne posent pas de difficultés particulières. On peut conclure aussi, sur la foi de l'observation en classe et de la perception des enseignantes, que les activités de "Comme on dit..." suscitent un intérêt considérable et un niveau très élevé de participation chez les enfants. On peut conclure par ailleurs que les enseignantes apprécient énormément le matériel didactique dont elles louent en particulier la qualité matérielle et la durabilité mais dont elles constatent cependant que dans certains cas il est trop volumineux. On peut conclure enfin que le nombre et la variété des activités proposées par l'ensemble des cinq modules semblent trop considérables pour qu'on puisse raisonnablement espérer en atteindre en une seule année scolaire tout les objectifs sous-jacents.

en atteindre en une seule année scolaire tous les objectifs sous-jacents.

Au chapitre des objectifs fondamentaux de "Comme on dit..." on peut d'abord conclure que ce projet, tel qu'il fut réalisé et évalué, n'a pas accru significativement la compétence linguistique des participants. On peut enfin conclure que "Comme on dit..." tel qu'il fut réalisé et évalué n'a pas accru la "tolérance" des enfants à l'endroit de formes non standard du français oral.

Ces conclusions soulèvent une contradiction que l'on peut énoncer lapidairement: "Comme on dit..." intéresse les enfants, accroit leur niveau de participation et propose un matériel que les enseignantes apprécient vivement mais il ne semble pas atteindre les objectifs fondamentaux qu'il poursuit.

Devant cette contradiction, il convient d'énoncer les deux points de vue qu'il est loisible au lecteur d'adopter et d'en examiner les répercussions respectives. Le premier point de vue serait partagé par ceux qui se réjouiraient bien sûr de l'intérêt des enseignantes et des enfants pour le matériel et les activités proposées mais qui tiendraient les conclusions négatives de l'expérimentation au chapitre de la compétence linguistique et des attitudes pour déterminantes dans leur évaluation de l'ensemble de "Comme on dit...", et ce, nonobstant toutes les réserves qui atténuent la portée du caractère négatif de ces conclusions. Le deuxième point de vue serait partagé par ceux qui tiendraient pour essentielles les réserves qui atténuent la portée des conclusions négatives et qui reprocheraient à l'expérimentation de "Comme on dit..."d'avoir mis en branle un processus dont la trop grande

rigueur de l'instrumentation et du déroulement rendaient improbable l'observation sinon l'apparition des effets recherchés.

Le premier point de vue qui est caractérisé par sa prudence et sa rigueur a pour principal résultat de tenir "Comme on dit..." pour un matériel didactique au demeurant d'excellente qualité et très approprié pour susciter et maintenir l'intérêt et la participation des enfants. Pour le reste, le fait que "Comme on dit..." n'accroisse pas la compétence et la "tolérance" linguistique des enfants ne diminue en rien la qualité et l'intérêt du matériel mais remettrait en question les effets à long terme que en classe peut compter produire.

Le deuxième point de vue qui est lui aussi caractérisé par sa prudence, a pour principal effet de se refuser de conclure de façon catégorique sur la foi de résultats, d'épreuves et de contextes qui font tous l'objet de sérieuses réserves. Car sur quoi porte en fait l'effort de contrôle des effets à long terme de "Comme on dit", si ce n'est sur la valeur de ce projet comme méthode d'enseignement et comme modèle théorique de l'apprentissage de l'oral.

L'équipe d'expérimentation s'est toujours refusé à ne considérer "Comme on dit..." que comme un ensemble de matériel didactique; celle-ci a toujours tenu "Comme on dit..." pour un effort théorique de réflexion sur l'enseignement de l'oral qui, entre autres fruits, avait produit un matériel didactique dont on sait aujourd'hui qu'il est digne d'intérêt. Cet effort conceptuel a aussi produit un modèle de l'apprentissage de l'oral dont on a vu plus haut dans ce chapitre les éléments essentiels de l'armature théorique. C'est parce que l'équipe d'expérimentation

a consacré un effort considérable à l'évaluation de certains des effets poursuivis par ce modèle théorique et cette conception de l'enseignement de l'oral qu'il lui est impossible d'adopter aujourd'hui le premier point de vue qui ne tiendrait "Comme on dit..." que pour un producteur de matériel didactique.

L'équipe d'expérimentation adopte donc le deuxième point de vue énoncé plus haut et tient donc pour essentielles les réserves qui atténuent la rigueur des conclusions de la part de l'intervention expérimentale qui fut consacrée aux objectifs fondamentaux. Elle constate en particulier que la trop grande rigueur de l'instrumentation mais surtout des conditions de l'exploitation expérimentale de "Comme on dit..." rendait improbable l'observation ou même l'apparition des effets que "Comme on dit..." voulait produire.

L'équipe d'expérimentation croit que l'effort qu'elle a consacré aux objectifs fondamentaux de "Comme on dit..." sert au moins cependant à mettre en évidence le caractère si particulier de l'apprentissage de l'oral en milieu scolaire.

En peu de mots, lorsque l'enfant se présente pour la première fois en classe, il parle déjà avec un certain degré de compétence et il manifeste déjà certaines attitudes à l'endroit de la langue, de ses formes et de ses niveaux. Toute intervention systématique qui surviendra ultérieurement en classe au cours des quelques heures hebdomadaires consacrées à l'oral devra "cohabiter" avec toutes les autres interventions systématiques que la classe propose à l'enfant, que ce soit en lecture ou en mathématique par exemple; toute intervention non systématiques dont la langue est l'objet, que ce soit à l'école ou à l'extérieur.

Il ne viendrait certes pas à l'esprit que l'on puisse évaluer la partie des objectifs que le programme de français consacre à l'oral au cours d'une seule année, et ce,aussi sérieusement que l'on puisse s'y consacrer,sans courir le risque de lui faire grande injustice; l'équipe d'expérimentation constate aujourd'hui qu'il ne peut en être autrement avec les objectifs que "Comme on dit..." consacre à la compétence et à la "tolérance" linguistique.

CHAPITRE TROISIEME

RECOMMANDATIONS

1. CONSIDERATIONS PRELIMINAIRES

Les recommandations de l'équipe d'expérimentation concernant "Comme on dit..." ne sauraient porter sur l'ensemble du projet pris de façon globale. Le programme de français au primaire et les sections qui y sont en particulier consacrées à l'enseignement de l'oral ne prévoient ni ne justifient la présence d'une entité autonome qui aurait une existence distincte de ce programme.

Toute recommandation qui porterait sur l'ensemble de "Comme on dit..." et qui irait par exemple jusqu'à en proposer l'implantation systématique dans une forme plus ou moins amendée serait dénuée de sens et de réalisme. Le programme de français propose en effet au chapitre de l'oral la poursuite d'objectifs qui sont différents de "Comme on dit..."; ces objectifs ont par ailleurs l'avantage sur ceux de "Comme on dit..." d'avoir été conçus en même temps que les objectifs consacrés à l'écrit (lecture et écriture) et de constituer ainsi un ensemble intégré.

Cette réserve ne doit pas cependant interdire la formulation de recommandations qui concernent le matériel didactique que "Comme on dit..." a proposé aux enseignantes. Ce matériel présente en effet l'immense avantage d'avoir été éprouvé au cours des six ou sept dernières années, d'avoir généralement été plébiscité par les enseignantes qui l'ont utilisé et plus simplement d'exister (dans un domaine où le matériel didactique est peu encombrant).

Au chapitre des fondements théoriques de "Comme on dit...", on a vu plus phaut que la portée des conclusions négatives

auxquelles l'équipe d'expérimentation est arrivée est atténuée par des réserves sérieuses. On peut regretter qu'il n'ait pas été possible de formuler des conclusions plus catégoriques à ce chapitre mais il n'y a pas cependant lieu que ce regret entraîne des recommandations dont l'objet serait de reprendre ou de poursuivre l'expérimentation des fondements théoriques de "Comme on dit...". De telles recommandations seraient denuées de réalisme puisque, on l'a dit plus haut, elles porteraient sur un objet qui ne peut plus exister comme tel, ni dans le programme de français ni en marge de celui-ci. Il appartiendra par ailleurs à d'autres, historiens ou exégètes, de départager les influences fondamentales que "Comme on dit..." a subies de celles qu'il a pu exercer dans le milieu des chercheurs et des spécialistes du français au Québec au cours des dernières années.

Il convient enfin de souligner une distinction fondamentale entre "Comme on dit..." et le programme de français; cette distinction permet de situer la troisième recommandation de ce rapport dans un contexte théorique moins confus. Dans la réalité quotidienne des exercices qu'il proposait aux enfants, "Comme on dit..." a donné au concept d'objectivation une portée essentiellement linguistique; l'enfant était en effet préparé puis systématiquement incité à porter des jugements d'ordre linguistique sur sa production orale; le programme de français conserve cette préoccupation mais accorde plus d'importance à une objectivation de la langue orale qui amène l'élève à évaluer d'abord la conformité entre sa production orale et son intention de communication puis ensuite la correspondance entre cette production et les divers facteurs de la communication qu'il doit graduellement maîtriser. Dans ce contexte, la troisième recommandation de ce

rapport adopte la définition linguistique de l'objectivation que lui conorait "Comme on dit..."; si cette interprétation de l'objectivation ne coincide pas parfaitement avec celle du programme, le fait que la dimension linguistique ne soit pas totalement absente du programme donne un sens et une justification à la troisième recommandation de ce rapport.

2. RECOMMANDATIONS

1. Il est recommandé premièrement que les 36 jeux de communication consignés dans les guides didactiques 400 et 500 des modules 4 et 5 soient insérés dans un document plus général proposant à l'enseignante diverses situations de communication orale adaptées au niveau qui l'intéresse.

   La situation de communication est l'outil privilégié par lequel l'enseignante peut à la fois donner l'occasion de s'exprimer oralement à un grand nombre d'élèves et favoriser un retour subséquent sur l'expérience vécue. Le programme de français propose quelques situations de communication à titre d'exemples; il se contente cependant de les décrire très sommairement. L'intérêt d'un guide consacré exclusivement aux situations de communication est qu'il peut consacrer beaucoup plus d'espace à la mise en place et au déroulement de chacune et qu'il peut proposer plusieurs stratégies de retour sur le vécu propres à déclencher ensuite le processus d'objectivation poursuivi par le programme. Il serait utile que chacune des situations de communication proposée comporte des indications sur

le niveau d'âge auquel elle semble la plus appropriée. Il serait utile par ailleurs que dans le cas des situations qui nécessitent l'usage d'un matériel d'appoint (costumes, masques, dessins, plans, etc...), ce matériel puisse être confectionné préalablement ou concurremment par les enfants eux-mêmes.

2. Il est recommandé deuxièmement que les 12 bandes magnétiques proposant des parlers régionnaux à l'écoute de l'enseignante et des élèves dans le cadre du module 3 soient insérées dans une série plus considérable de parlers régionnaux dont le guide d'accompagnement fournirait une transcription orthographique (plutôt que phonétique) ainsi que leurs principales caractéristiques phonétiques, lexicales et syntaxiques respectives.

L'écoute dirigée de bandes magnétiques présentant divers parlers régionnaux de la francophonie européenne, africaine et nord-américaine avec une emphase sur les régions du Québec, suivie d'une étape d'objectivation qui soit consacrée à l'identification des principales caractéristiques telles que perçues par les élèves est susceptible de favoriser l'objectivation de la langue orale et en particulier l'objectivation relative à la langue même, telle que proposé dans le programme de français. Au moment de la fabrication des bandes magnétiques additionnelles, il serait utile de maintenir le principe d'une sélection assez rigoureuse des informateurs linguistiques.

Il serait par ailleurs utile de maintenir aussi le principe de la sélection d'informateurs de neuf à douze ans qui semblent mieux réussir à susciter l'intérêt des enfants et à conserver leur attention. Il serait utile de favoriser enfin une exploitation de ce matériel qui tende à relativiser les pratiques régionales du français tout en soulignant leur richesse au plan synstaxique ou lexical plutôt qu' à adopter une attitude condescendante ou même simplement critique; ce choix est propre à favoriser l'éclosion d'une curiosité pour ces "interlocuteurs" de la francophonie qu'il sera possible de canaliser ensuite dans des activités qui peuvent même déborder la classe de français pour se répercuter par exemple dans les classes d'histoire ou de géographie.

3. Il est recommandé troisièmement de constituer un matériel didactique nouveau qui puise largement dans les modules 1 et 2 afin de disposer d'un outil qui favorise l'objectivation de la langue orale et en particulier de ses dimensions linguistiques.

Le matériel didactique ainsi préparé pourrait être exclusivement constitué d'un guide didactique. Ce guide proposerait essentiellement deux séries d'exercices; la première série serait consacrée à la prise de conscience des particularismes phonétiques principaux du français québécois parmi lesquels on retiendrait en particulier la diphtongaison ("pa$_{\underline{\jmath}}^{\underline{i}}$r" (père), "ma$_{\underline{\jmath}}^{\underline{i}}$r "(mère) etc...), l'affrication ("t$_s$y" (tu), "d$_z$jϕ" (Dieu),etc...) et le relâchement vocalique ("plp" (pipe), "t$_s\phi$k" (tuque), etc...);

la deuxième série serait consacrée à l'évaluation métalinguistique de segments oraux produits par les élèves et transformés ensuite par le moyen de l'exercice structural. Dans cette deuxième série d'exercices, l'élève serait donc systématiquement incité à formuler des énoncés oraux qui seraient transcrits orthographiquement au tableau; l'enseignante segmenterait ensuite ces énoncés à la manière de l'exercice structural puis inciterait les élèves à proposer des mots nouveaux pour les substituer à ceux contenus dans chacun des segments. Voici un exemple: à la requête de l'enseignante, un élève propose l'énoncé suivant: le chien jappe et court partout. L'enseignante procède d'abord à la segmentation de l'énoncé; dans le cas de notre exemple, elle chosit de concentrer l'attention des élèves sur les verbes (elle pourrait choisir les substantifs, les adjectifs etc...) l'énoncé se présente donc ainsi au tableau:

le chien	jappe	et	court	partout.

Elle incite ensuite les élèves à formuler de nouveaux verbes sans autres consignes de sa part; elle pourra interrompre sa cueillette dès qu'elle jugera que le nombre de verbes proposés est suffisant.

Au terme de cette cueillette, elle pourrait trouver le résultat suivant:

le chien	jappe	et	court	partout
	abboie		saute	
	miaule		fige	
	grogne		rit	
	mangeais		rigole	
	. . . .		dormait	
			pisse	
			. . . .	

Au terme de cette étape, les étudiants sont invités à évaluer une à une les transformations proposées à l'énoncé de base. Cette activité est l'occasion pour faire intervenir un certain nombre de jugements métalinguistiques utiles à toute démarche d'objectivation; en voici la liste: la distinction entre une forme qui relève de l'oral (ça c'est comme on parle: "jappe")et une forme qui relève de l'écrit (ça c'est comme on écrit: "abboie"), la distinction entre une forme synonyme (c'est la même chose: "jappe" et "abboie") et une forme antonyme (c'est le contraire: "court" et "fige"), la distinction entre notre façon de parler (c'est comme nous autres: "rit") et une autre façon de parler (c'est comme eux autres: "rigole"), l'évaluation de l'énoncé au plan de sa conformité (ou acceptabilité) linguistique (ça cloche pas: "le chien abboie..."; (ça cloche: "et dormait....") et l'évaluation de sa conformité (ou acceptabilité) logique (c'est pas fou: "le chien grogne..."; c'est fou: "...et rigole").

Le guide didactique ainsi constitué pourrait proposer une vingtaine d'exercices dont le premier tiers serait consacré aux particularismes phonétiques du québécois alors que les derniers tiers seraient consacrés à l'exercice structural et aux jugements d'ordre métalinguistique qui pourraient en découler. Ces exercices pourraient être destinés aux élèves de la fin du premier cycle et être repris au début de chaque année scolaire durant deux ou trois annés consécutives. Ces activités pourraient servir de "mise en train" à l'exploitation du matériel sonore consacré aux parlers régionaux et à l'exploitation des situations de communication; ces activités pourraient aussi favoriser la "mise en place" de quelques-uns des éléments d'une grille d'analyse du phénomène de la langue orale et en faciliter l'objectivation au plan linguistique.

Il serait utile que ce guide constitue le seul matériel imprimé ou sonore requis pour assurer le déroulement des exercices proposés et qu'il favorise le prélèvement des énoncés dans le vécu quotidien de la classe. Il serait par ailleurs utile que l'on évite d'avoir à recourir à un code de transcription phonétique pour transcrire les énoncés oraux prélevés en classe. Il est certain que la transcription orthographique de certains énoncés oraux comportant des anglicismes, barbarismes, solécismes et autres incorrections peut soulever quelques difficultés dans la mesure où elle peut

sembler en avaliser l'existence à l'écrit en les donnant à voir dans une forme écrite; cette situation peut cependant être contournée en recourant à un artifice convenu entre l'enseignante et ses élèves (dans ces cas, écrire par exemple les mots impropres ou les formes fautives à la craie rouge) et vaut mieux en tout cas que l'effort considérable et presque inutile qu'il faut consentir pour apprendre un code de transcription phonétique aux enfants: "Comme on dit..." y consacrait près de 7 des 10 mois de l'année scolaire. Il serait utile enfin que l'on évite de consacrer trop d'énergie à l'apprentissage systématique des opérations de l'exercice structural (addition, soustraction, remplacement et substitition); dans le contexte des exercices ici recommandés, seul le principe de la segmentation des énoncés oraux, combiné à une maîtrise minimale de ces quatre opérations, s'avère indispensable.

ANNEXE A

Nom, formation et responsabilités des membres de l'équipe d'expérimentation; représentation graphique de leur insertion dans la chronologie de l'expérimentation

LISTE DES NOM, STATUT ET RESPONSABILITES DE CHACUN DES MEMBRES QUI ONT CONSTITUE L'EQUIPE D'EXPERIMENTATION DE "COMME ON DIT..." D'AVRIL 1974 A OCTOBRE 1979

BEAUBIEN, Francine (linguiste)

Novembre 1974 - juin 1975
A partagé la rédaction d'un document consacré à la mesure des acquis cognitifs; a travaillé aussi à la formulation de la première version des objectifs de l'intervention de mesure dans le domaine de la compétence linguistique.

BEAULIEU, Huguette (psychologue)

Avril 1977 - octobre 1978
A collaboré à la formulation de la grille d'observation en classe; a travaillé aussi à l'élaboration des épreuves de compétence linguistique, à leur administration et à l'analyse préliminaire des résultats.

BEAUSOLEIL, Lise (assistante de recherche)

Février - mars 1978 et mai 1978
A participé au travail d'observation des enfants en classe.

BERGERON, Gilles (assistant de recherche)

Mai - juin 1978
A participé à l'administration finale des épreuves de compétence linguistique en classe

BINETTE, Pierre (stagiaire puis psychologue)

Octobre 1976 - juin 1977 puis octobre 1977 - juillet 1978 puis enfin novembre 1978 - mai 1979

A collaboré à la formulation de la grille d'observation en classe; a administré les épreuves de performance cognitive et a rédigé le rapport final qui leur est consacré; a administré le test d'attitudes au début et à la fin de l'année consacrée à l'expérimentation et a partagé la rédaction du rapport qui en est résulté.

BOISVENU, Paul (docimologue)

Juillet 1975 - août 1976
A collaboré à la formulation de la version expérimentale des épreuves de performance cognitive.

CHIASSON, Gisèle (linguiste)

Juillet 1975 - août 1976
A collaboré à la formulation de la version expérimentale des épreuves de performance cognitive.

COGNE, Marthe (assistante de recherche)

Septembre - octobre 1977
A participé à l'administration initiale des épreuves de compétence linguistique en classe.

DUSSEAULT, Gilles (assistant de recherche)

Septembre - octobre 1977
A participé à l'administration initiale des épreuves de compétence linguistique en classe.

FONTAINE, Louis-Marie (docimologue)

Juillet 1975 - août 1976
A collaboré à la formulation de la version expérimentale des épreuves de performance cognitive.

FORTIN, Andrée (psychologue)

Novembre 1976 - juillet 1979
A assumé la responsabilité principale de la définition des objectifs, de l'élaboration du contenu, de l'administration pré-expérimentale et expérimentale puis de l'analyse des ré-

sultats des épreuves de compétence linguistique et a rédigé les deux tomes du rapport final qui en est résulté; a par ailleurs participé activement à toutes les étapes importantes du déroulement de la pré-expérimentation et de l'expérimentation proprement dite de "Comme on dit...".

GIROUX, Luc (assistant de recherche)

Mai - juin 1978
A participé à l'administration finale des épreuves de compétence linguistique en classe.

GLORIEUX, Jacqueline (psychologue)

Octobre 1974 - juin 1976
A assumé la responsabilité principale des premières tentatives de définition des objectifs et du contenu de l'intervention de mesure dans le domaine de la compétence linguistique; a aussi collaboré à la définition des objectifs et à l'élaboration proprement dite du test d'attitudes.

HURON, Roger-Pierre (assistant de recherche)

Mai - juin 1978
A participé à l'administration finale des épreuves de compétence linguistique en classe.

LAURENDEAU, Jacques (linguiste)

Août 1974 - juin 1975
A partagé la rédaction d'un document consacré à la mesure des acquis cognitifs; a travaillé aussi à la formulation de la première version des objectifs de l'intervention de mesure dans le domaine de la compétence linguistique.

L'HEUREUX, Louise (linguiste)

Juillet 1975 - août 1976
A collaboré à la formulation de la version expérimentale des épreuves de performance cognitive.

MARTINEAU, Diane (assistante de recherche)

Mai - juin 1978
A participé à l'administration finale des épreuves de compétence linguistique en classe.

PERREAULT, Hélène (linguiste)

Mars - juin 1975
A collaboré à la formulation de la première version des objectifs et du contenu de l'intervention de mesure consacrée à la compétence linguistique.

REID, Luc (stagiaire puis psychologue)

Octobre 1976 - juin 1977 puis février - juillet 1978
A formulé la version initiale des questionnaires destinés aux enseignantes; a collaboré à l'élaboration des versions expérimentales des épreuves de compétence linguistique; a assumé la responsabilité du déroulement de l'observation des élèves en classe et a collaboré à la rédaction du rapport qui en est résulté.

RICHARD, Claude (assistant de recherche)

Septembre - octobre 1977 puis mai - juin 1978
A participé à l'administration initiale et finale des épreuves de compétence linguistique en classe.

ROY, Jean A. (docimologue et responsable de l'expérimentation)

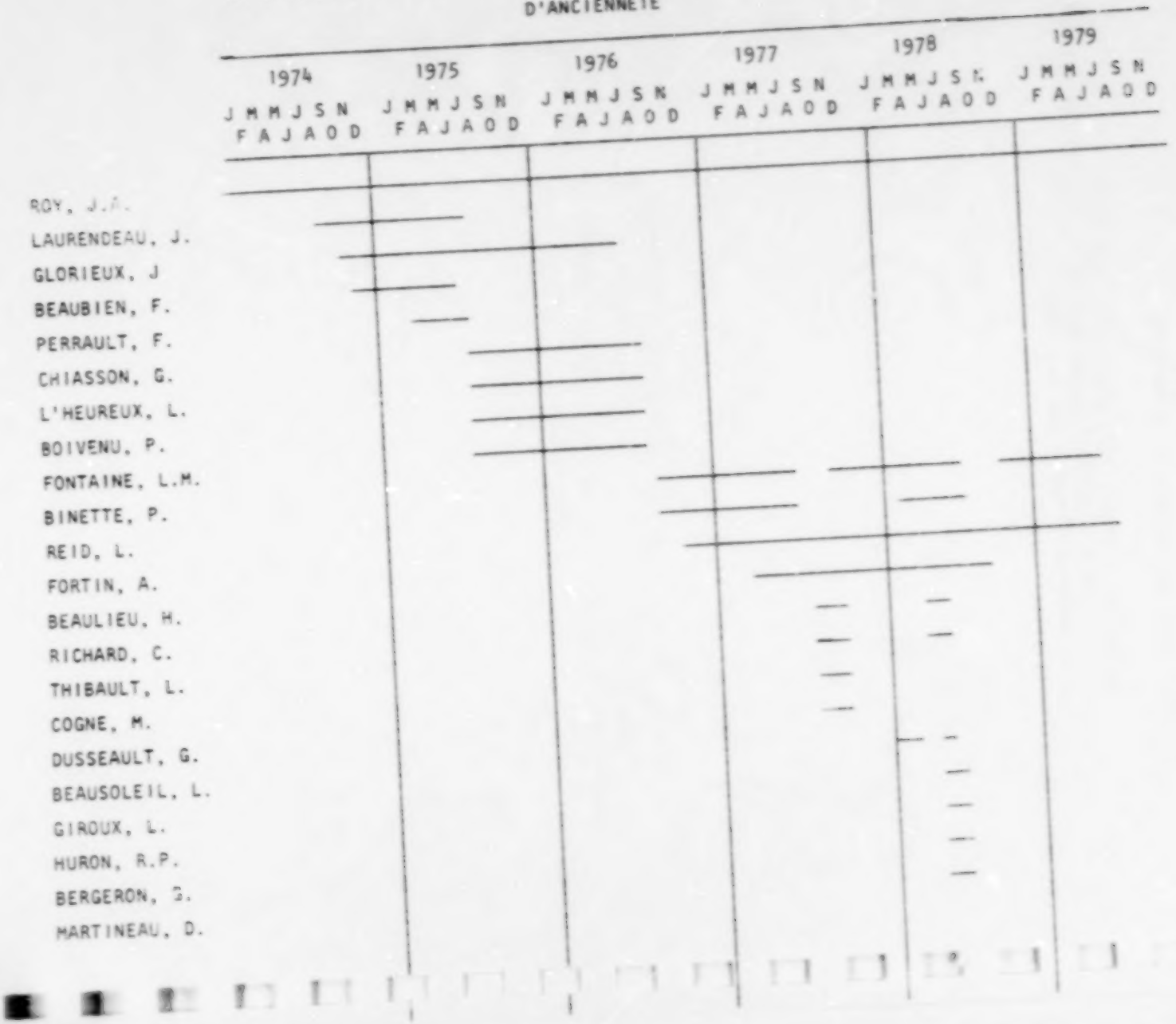
Avril 1974 - septembre 1979
A assumé la responsabilité de la supervision et de la coordination des travaux de l'équipe; a présidé à la formulation des hypothèses, du design expérimental et du design échantillonnal; a joué dans l'équipe le rôle de personne ressource au niveau du traitement de données et de la version finale des questionnaires destinés aux enseignantes, de la version finale des tests de performance, de la version finale du test d'attitudes et de la version finale de la grille d'entrevue avec les enseignantes; a collaboré à la rédaction du rapport consacré à la performance cognitive; a partagé la rédaction du rapport consacré aux attitudes des enfants à l'endroit de la langue orale; est l'auteur principal du rapport consacré à l'observation des enfants en classe; a rédigé par ailleurs le rapport consacré aux questionnaires destinés aux enseignantes, celui consacré à une introduction au projet "Comme on dit..."; a rédigé enfin le rapport synthèse final.

THIBAULT, Lise (assistance de recherche)

Septembre - octobre 1977 puis mai - juin 1978
A participé à l'administration initiale et finale des épreuves de compétence linguistique en classe.

ANNEXE A; DEUXIEME PARTIE

REPRESENTATION GRAPHIQUE DE L'INSERTION CHRONOLOGIQUE DES MEMBRES DE L'EQUIPE D'EXPERIMENTATION DU PROJET "COMME ON DIT" PAR ORDRE D'ANCIENNETE



ANNEXE B

Liste des enseignantes constituant l'échantillon de la pré-expérimentation et des deux conseillers pédagogiques ayant collaboré à sa constitution

1976 - 1977

LISTE DES ENSEIGNANTES CONSTITUANT L'ECHANTILLON DE LA PRE-EXPERIMENTATION ET DES DEUX CONSEILLERS PEDAGOGIQUES AYANT COLLABORE A SA CONSTITUTION
1976 - 1977

NOM	COMMISSION SCOLAIRE	NIVEAU SCOLAIRE
LESSARD, Jean-Claude	Ste-Thérèse	Conseiller pédagogique
DUPONT, Ghislaine	Ste-Thérèse	3e
FILION, Hélène	Ste-Thérèse	3e
SAVOIE, Aline	Ste-Thérèse	4e
TAVERNIER, Gaby	Ste-Thérèse	4e
MARTIN, Ginette	Ste-Thérèse	6e
ACHIM, Pierre	Taillon	Conseiller pédagogique
VEZINA, Thérèse	Taillon	1e
MAILLETTE, Rolande	Taillon	2e
RICHER, Anne	Taillon	3e
LAFAILLE, Francine	Taillon	4e
MASSE, Jacqueline	Taillon	5e
DEZIEL, Suzanne	Taillon	6e

ANNEXE C

Liste des enseignantes constituant la portion expérimentale de l'échantillon de l'expérimentation et des six conseillers pédagogique qui ont collaboré à sa constitution

1977 - 1978

LISTE DES ENSEIGNANTES CONSTITUANT LA PORTION EXPERIMENTALE
DE L'ECHANTILLON DE L'EXPERIMENTATION ET DES SIX
CONSEILLERS PEDAGOGIQUES QUI ONT COLLABORE
A SA CONSTITUTION
1977 - 1978

NOM	COMMISSION SCOLAIRE	NIVEAU SCOLAIRE
CHENARD, Emanuel	Deux Montagnes	Cons. pédagogique
BORDELEAU, Paula	Deux Montagnes	3e
LAMRANDE, Gilliane	Deux Montagnes	3e
BELIVEAU, Francine	Deux Montagnes	4e
BILODEAU, Ginette	Deux Montagnes	4e
GADOURY, Pierre	Deux Montagnes	4e
GRIGNON, André	Deux Montagnes	5e
LAURIN, Christiane	Deux Montagnes	5e
ST-DENIS, Evangéline	Deux Montagnes	5e
DUFOUR, Nicole	Deux Montagnes	T.G.A. 3-4-5e
PREVOST, Antoinette	Deux Montagnes	Récupération 4-5-6e
O'NEIL, Vivian	Huntingdon	Cons. pédagogique
LUSSIER, Pierrette	Huntingdon	2e
MONTPETIT, Marcelle	Huntingdon	5e
PRIMEAU-RIENDEAU, Raymonde	Huntingdon	5e
GENEST-MOREAU, Marlène	Huntingdon	6e (1)
LESSARD, Jean-Claude	Ste-Thérèse	Cons. pédagogique
DUPONT, Ghislaine	Ste-Thérèse	3e
FILION, Hélène	Ste-Thérèse	3e
SAVOIE, Aline	Ste-Thérèse	4e
TAVERNIER, Gaby	Ste-Thérèse	4e
VALLIERES, Yvette	Ste-Thérèse	5e
MARTIN, Ginette	Ste-Thérèse	6e
ACHIM, Pierre	Taillon	Cons. pédagogique

NOM	COMMISSION SCOLAIRE	NIVEAU SCOLAIRE
LEGER, Gisèle	Taillon	3e
MAILLETTE, Rolande	Taillon	3e
ROSS-RICHER, Anne	Taillon	3e
MARCOUX, Lise	Taillon	4e
AUGER, Jeanne d'Arc	Taillon	5e
LANGLOIS, Diane	Taillon	5e (2)
MASSE, Jacqueline	Taillon	5e
DEZIEL, Suzanne	Taillon	6e
LAFAILLE, Francine	Taillon	6e
PILON, Ghislaine	Taillon	6e
MAHY, Irène	Val-Monts	Cons. pédagogique
BERARD, Rolande	Val-Monts	3e
COUTURE, Mariette	Val-Monts	3e
DESAUTELS, Rita	Val-Monts	3e
LANGLIER, Nicole	Val-Monts	3e
LAPORTE, Monique	Val-Monts	3e
LEVESQUE, Francine	Val-Monts	3e
MASSÉ, Louise	Val-Monts	3e
MORIN, Jeanne d'Arc	Val-Monts	3e
ROBERT, Raymonde	Val-Monts	3e
SALOIS, Lorraine	Val-Monts	3e
VEZINA, Alain	Vaudreuil	Cons. pédagogique
LAMBERT, Colette	Vaudreuil	4e
PATENAUDE, Hélène	Vaudreuil	4e
CARIGNAN, Lise	Vaudreuil	5e
PILON, Huguette	Vaudreuil	5e

(1) A abandonné le projet vers le mois de novembre 1977

(2) A démissionné de la commission scolaire vers le mois d'octobre 1977.

ANNEXE D

LISTE DES ENSEIGNANTES CONSTITUANT LA PORTION DE CONTROLE DE L'ECHANTILLON DE L'EXPERIMENTATION

1977 - 1978

LISTE DES ENSEIGNANTES CONSTITUANT LA PORTION DE CONTROLE DE L'ECHANTILLON DE L'EXPERIMENTATION
1977 - 1978

NOM	COMMISSION SCOLAIRE	NIVEAU SCOLAIRE
DEMERS, Lise	Deux-Montagnes	3e
MORNEAULT, Nelly	Deux-Montagnes	4e
JOANNETTE, Athanase	Deux-Montagnes	5e
CARRIERE, Mireille	Deux-Montagnes	2e
QUENNEVILLE, Aline	Huntingdon	5e
CASA, Georgette	Huntingdon	6e
BOURGEOIS, Anne-Marie	Ste-Thérèse	3e
MASSON, Nicole	Ste-Thérèse	4e
DUSSAULT, Thérèse	Ste-Thérèse	5e
LABELLE, Rose Aimée	Ste-Thérèse	6e
HOULE, Diane	Taillon	3e
ROCHON, Diane	Taillon	4e
PAPIA, Dominico (1)	Taillon	5e
LAREAU, Liliette	Taillon	6e
BEAUREGARD, Berthe	Val-Monts	3e
MORISSETTE, Lise	Val-Monts	3e
PERRON, Thérèse	Val-Monts	3e
LACOMBE, Henriette	Vaudreuil	4e
MAJOR, Nicole	Vaudreuil	5e

(1) Décédé accidentellement vers la fin du mois de mai 1978; l'équipe d'expérimentation ignore le nom de son remplaçant.

Achevé d'imprimer à
Montréal en février 1982, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec